

Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext

Festschrift für Hubert Ivo

Herausgegeben von Albert Bremerich-Vos

Verlag Moritz Diesterweg
Frankfurt am Main

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext:

Festschrift für Hubert Ivo / hrsg. von Albert Bremerich-Vos.

[Mit Beitr. von: Jürgen Baumann ...] –

1. Aufl. – Frankfurt am Main:

Diesterweg, 1993

ISBN 3-425-07909-3

NE: Bremerich-Vos, Albert [Hrsg.]; Ivo, Hubert: Festschrift

ISBN 3-425-07909-3

1. Auflage 1993

© 1993 Verlag Moritz Diesterweg GmbH & Co., Frankfurt am Main.

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf deshalb
der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlags.

Druck und Bindung: Zehnersche Buchdruckerei, Speyer

Literaturdidaktik der 90er Jahre

Zur Hinführung

Dezember 1991; eine Studentin hält im Rahmen eines Praktikums eine Stunde zu Goethes "Iphigenie auf Tauris". Textgrundlage ist die Stelle im dritten Auftritt des fünften Aufzugs, wo Iphigenie Thoas den Plan des Bruders gesteht. Die Schüler sollen sich, so lese ich im Verlaufsplan der Unterrichtsstunde, eine Position zu den Themen Humanität und Autonomie erarbeiten. Aber statt der erwarteten Einsicht der Schüler in den humanen Charakter von Iphigenies Handeln erfolgen Äußerungen, die die Praktikantin ratlos machen: Es sei "schon hart, daß sie (Iphigenie) das Leben des Bruders in die Hände von Thoas" lege. Realistisch sei das wirklich nicht, und dann: "Für mich ist das auch Mord, was Iphigenie macht". Iphigenie 1991 eine Mörderin? So neu ist die Frage nicht! In Hubert Ivos Aufsatz zur "Iphigenie" im Sonderband von "Diskussion Deutsch" (1973,22) lese ich: "Dagegen scheint Iphigenies Handlungsweise in hohem Maße bedenklich. Nun gut: wenn sie glaubt, durch unbedingtes Vertrauen zu Thoas diesem die Möglichkeit zu einem menschlichen Menschen eröffnen zu sollen und zu können, so ist dies ein Risiko, das einzugehen solange in ihr eigenes Belieben gestellt sein mag, als sie allein davon betroffen ist. Mit welchem Recht aber zieht sie so viele andere - ungefragt - in dieses Risiko hinein?" Für Hubert Ivo ist diese Überlegung der Anlaß, für eine andere Art des Umgangs mit den klassischen Texten zu plädieren, für einen Umgang, bei dem die Fremdheit der Iphigenie zum Thema gemacht wird. Wenn, wie in der geschilderten Unterrichtssituation, diese Fremdheit durch die Schüler benannt wird, dann ist der beste Ansatzpunkt für eine spannende Auseinandersetzung mit dem Text gegeben, eine Auseinandersetzung, bei der das Welt- und Werteverständnis der Schüler in einen Dialog mit dem Text tritt. Was für einen stromlinienförmig geplanten Unterricht als Störung erscheinen mag, erweist sich, wenn die Lehrkraft die Reaktion der Schüler aufzugreifen vermag, als Glücksfall.

Es gehört zu den Leistungen der Literaturdidaktik der 70er und 80er Jahre, daß sie Literaturunterricht nicht mehr einfach als Erschließung eines Textes, sondern als Auseinandersetzung zwischen Leser und Text modelliert hat. Die Kontroversen, die ausgetragen worden sind, bezogen sich vor allem darauf, welche Bedeutung jeweils der Position des Textes auf der einen und derjenigen des verstehenden Subjekts auf der anderen Seite zugeschrieben werden soll. Heute, Anfang der 90er Jahre, sehe ich vier Schwerpunkte der literaturdidaktischen Diskussion, in denen die Perspektiven eines zugleich subjekt- und textzentrierten Literaturunterrichts erörtert werden:

1. Durch Einbeziehung von Rezeptions- und Mentalitätsgeschichte wird die Beschränkung auf die Textanalyse mit ihrer Form-Inhalt-Analyse und dem Herausarbeiten einer Autorintention überwunden.
2. Im produktionsorientierten Ansatz wird das Mitschaffen des Schülers als eines aktiven Rezipienten in den Vordergrund gerückt.
3. Poststrukturalistische Literaturtheorie und postmoderne Bewußtseinslage lösen die Vorstellung von einem einheitlichen Sinn im Text auf. Die Arbeit an Widersprüchen, Ambiguitäten und intertextuellen Bezügen tritt an die Stelle der traditionellen Interpretation.
4. Das Gespräch über literarische Texte wird nicht mehr nur als Mittel zur Texterschließung, sondern als eigenes Ziel gefaßt und im Hinblick auf Deformationen durch die institutionellen Bedingungen von Schule und in seinem Bildungswert analysiert.

Ich werde im folgenden diese vier literaturdidaktischen Themenfelder nacheinander in der Weise vorstellen, daß ich den Diskussionsstand schildere und jeweils auch knapp auf die Vorgeschichte der Diskussion eingehe. Der Verweis auf anstehende Fragen soll die Richtung zeigen, in der weitere Untersuchungen der Fachdidaktik zu erwarten bzw. zu wünschen sind.

1. Rezeptions- und mentalitätsgeschichtliche Fragestellungen

Die Einbeziehung rezeptionsgeschichtlicher Fragestellungen ist ein seit den siebziger Jahren durchaus bekanntes, von der Praxis allerdings eher zurückhaltend aufgenommenes Verfahren des gymnasialen Literaturunterrichts. Theoriegeschichtlich kann man es auf eine Verbindung von Rezeptionsästhetik und Literatursoziologie zurückführen. Die gängigste Realisierungsform besteht darin, daß nach der Interpretation eines literarischen Textes Rezeptionsdokumente aus verschiedenen Epochen gelesen werden, z.B. Rezensionen aus der Zeit der ersten Veröffentlichung und Ausschnitte aus Literaturgeschichten verschiedener Zeiten. Die Schüler erfahren dabei, wie Textverständnis und -bewertung durch weltanschauliches Vorwissen mitgeprägt ist, und schärfen so ihr hermeneutisches Bewußtsein. Zugleich erkennen sie Bezüge zwischen der Textrezeption auf der einen und der Sozial- und Ideologieggeschichte auf der anderen Seite. Die Beschäftigung mit Literatur wird auf diese Weise in übergreifende gesellschaftliche Fragestellungen eingebettet. Schließlich kann die Beschäftigung mit divergierenden Rezeptionsdokumenten Ansporn zur selbständigen Auseinandersetzung sein. Wenn sich alle einig sind - und dieses Bild hat der Literaturunterricht allzu lange von der Literaturwissenschaft vorgetäuscht -, sehen sich die Schüler nur in der Rolle derer, die nachzuvollziehen haben, was die Autoritäten schon wissen; wenn sie aber erfahren, daß die Deutung von Texten unter den Experten immer wieder kontrovers ist, dann sehen sie sich herausgefordert, eine eigene Position zu entwickeln und gegen andere Auffassungen zu verteidigen.

Daß die Beschäftigung mit der Rezeptionsgeschichte bei den Unterrichtenden insgesamt doch eher auf eine gewisse Skepsis gestoßen ist, hängt mit der Gefahr einer Überlagerung der Primärtexte durch Sekundärtexte zusammen. Es ist im Unterrichtsalltag oft schon schwierig genug, ausreichend Zeit für die Besprechung längerer Texte zu finden. Wenn dann noch die Rezeptionsdokumente behandelt werden sollen, ist schnell die Situation gegeben, daß nur noch oberflächlich gearbeitet wird und die notwendige Vertiefung in die komplexe Welt eines literarischen Werkes ausbleibt. Angesichts der knapp bemessenen Zeit im Deutschunterricht ist es auf jeden Fall illusionär, ganze Rezeptionsgeschichten aufarbeiten zu wollen. Realistischerweise beschränkt man sich auf ausgewählte einzelne Rezeptionsdokumente, ohne Anspruch, damit einen Überblick über die Rezeptionsgeschichte zu geben, sondern als Einblick in Kontroversen und als Anregung für die eigene Auseinandersetzung.

In den letzten Jahren ist die rezeptionsgeschichtliche Ausrichtung durch mentalitätsgeschichtliche Fragestellungen erweitert worden. Mentalitätsgeschichte, wie sie vor allem in der französischen Geschichtswissenschaft entwickelt worden ist, befaßt sich mit den kollektiven Vorstellungen, die sich die Menschen von grundlegenden Problemen des individuellen und gesellschaftlichen Lebens gemacht haben. Es geht z.B. um die Frage, wie sich die Todesvorstellungen oder die Auffassungen von Liebe oder das Bild vom Kind entwickelt haben. Die Historiker stützen sich bei den entsprechenden Forschungen zuweilen auch auf literarische Texte, und so liegt es nahe, auch für den Literaturunterricht solche Fragen fruchtbar zu machen. Die Auffassung von Liebe in einem Text wird dann z.B. nicht als überzeitliche Wahrheit, aber ebensowenig als die Sicht nur eines einzelnen Autors, sondern als Ausdruck einer zeitgebundenen, kollektiven Liebesauffassung verstanden. Ihre besondere Attraktivität für den Unterricht gewinnt eine solche Fragestellung durch den Bezug, den man zu den Einstellungen unserer Epoche, und das heißt zugleich: der Schüler herstellen kann. Das romantische Naturgedicht wird dann z.B. bewußt vor der Folie unseres ökologischen, die Zerstörung der natürlichen Ressourcen mitdenkenden Bewußtseins interpretiert. Methodisch geschieht das u.a. in der Weise, daß die Schüler zunächst selbst zu einem Problemfeld ihre Sichtweisen (schriftlich oder mündlich) artikulieren und dann den literarischen Text vor dieser Folie deuten. Eine thematische Textsequenz ist dann nicht nur eine Auseinandersetzung mit literarischen Epochen, sondern ebenso eine Beschäftigung mit früheren Auffassungen und ihrem Wandel. Literaturunterricht wird auf diese Weise mit Alltagswissen verknüpft, und es kann sich die Einsicht herausbilden, daß die Art und Weise, wie wir denken und empfinden, in einem historischen Prozeß entstanden ist.

Die mentalitätsgeschichtliche Fragestellung ist übrigens nicht, wie es zunächst scheinen mag, auf den gymnasialen Unterricht beschränkt; sie ist immer dann aufgeworfen, wenn bei der Beschäftigung mit älteren Texten auch die Auffassungen der Schüler ins Spiel gebracht werden. Das geschieht bereits in durchaus traditionellen Motivationsphasen, z.B. wenn in unteren Klassen, ausgehend von einem Impuls, vor

der Behandlung eines Reisegedichtes eigene Assoziationen zum Thema ausgetauscht werden. Wenn dann bei der Gedichtbesprechung die Unterschiede zwischen dem Text und den Auffassungen der Kinder herausgearbeitet werden und ein Hinweis auf die historische Distanz erfolgt, ist ein Stück mentalitätsgeschichtlicher Einsicht geleistet. Beim Thema Kindererziehung z.B. wird, so meine ich, sofort einsichtig, daß schon Grundschüler in der Lage sind, über Änderungen von Einstellungen früher und heute zu reden (z.B. Äußerungen über die Änderung der Strafen und anschließend Überlegungen, warum es zu diesem Wandel gekommen sein könnte).

Hinzuweisen ist allerdings auf ein grundsätzliches Problem mentalitätsgeschichtlicher Interpretation, das auch in der Literaturwissenschaft immer wieder Skepsis gegenüber dem Ansatz bewirkt. Es ist keineswegs so, daß literarische Texte ohne weiteres als Ausdruck der jeweils dominanten Mentalität verstanden werden können. Nähme man das an, dann säße man einer Abbildästhetik auf, ähnlich der orthodoxen Form marxistischer Literaturbetrachtung, die in Texten den Ausdruck einer jeweils epochenbedingten Ideologie sah. Ein literarischer Text ist aber nicht nur Ausdruck einer Mentalität, sondern zugleich Auseinandersetzung mit ihr. Man muß ihn also in einem dynamischen Verhältnis zu den Mentalitäten sehen. In diesem Sinne kann ich z.B. in Eichendorffs berühmtem Weihnachtsgedicht ("Markt und Straßen stehn verlassen...") den Gegensatz zwischen dem biedermeierlichen Bild des Feierns in den ersten beiden Strophen und der Öffnung auf eine in der Natur erfahrene Transzendenz in den beiden folgenden Strophen als eine Frage des Autors verstehen, die er an seine Zeit stellt: Wie verhalten sich diese beiden Auffassungen zueinander? Stehen sie im Gegensatz zueinander, ergänzen sie sich, bilden sie eine Einheit? Und es dürfte nicht schwer sein, im Unterricht zu erörtern, wie sich unsere Einstellung zu Weihnachten einerseits gewandelt hat (daß Weihnachten heute auch mit Konsum zu tun hat, ist schon Kindern bewußt), daß wir aber andererseits zugleich Erben des romantischen und biedermeierlichen Weihnachtsbildes sind und die Frage Eichendorffs nicht überholt ist.

Eine umfassende Aufarbeitung mentalitätsgeschichtlicher Fragestellungen steht in der Literaturdidaktik noch aus. Man kann derzeit feststellen, daß mentalitätsgeschichtliches Denken in die didaktischen Modellbildungen einfließt, ohne daß auf die geschichtswissenschaftliche und literaturtheoretische Diskussion Bezug genommen wird. Besonders dort, wo Literatur und Alltag in historischer Sicht miteinander in Verbindung gebracht werden, treten mentalitätsgeschichtliche Fragestellungen zu Tage (ich denke z.B. an Publikationen von Harro Müller-Michaels und Karlheinz Fingerhut).

2. Produktionsorientierter Literaturunterricht

Die Produktionsorientierung gilt vielen als das Hauptcharakteristikum gegenwärtiger Literaturdidaktik. Literarische Texte sollen gemäß diesem Ansatz nicht mehr nur

gelesen, interpretiert und analysiert werden, sondern als Anlaß für eigenes literarisches Schreiben der Schüler dienen. Damit wird die traditionelle Trennung zwischen Autor und Leser tendenziell aufgehoben. Im Nachahmen, Weiterschreiben, Umschreiben, Verfremden, Antizipieren eignen sich die Schüler Möglichkeiten literarischer Gestaltung an und nutzen sie für den Ausdruck ihrer eigenen Vorstellungen, Gefühle und Gedanken. Die Leistung der produktiven Verfahren für das literarische Verstehen kann in folgenden Aspekten gesehen werden:

- Sie halten zu einer *intensiven Lektüre des Textes* an; wenn die Schüler z.B. den inneren Monolog, den eine Figur an einer bestimmten Stelle geführt haben könnte, entwerfen, dann müssen sie sich eine genaue Vorstellung von der erzählten Situation und vom Innenleben der Figur machen. Obschon der zu schreibende innere Monolog über den vorgelegten Text hinausgeht, muß er doch auf dessen explizite und implizite Informationen abgestimmt sein. In ähnlicher Weise führt es zum genauen Lesen, wenn bei einem Text einzelne Wörter ausgelassen und nun ergänzt werden müssen oder wenn der Lehrer zu einem Gedicht mehrere Varianten des Schlußverses zur Auswahl gibt (den originalen und selbst ausgedachte).
- Neben der kognitiven Verarbeitung, die in der traditionellen Textanalyse dominiert, verstärken die Produktionsaufgaben die *emotionale und imaginative Vergegenwärtigung von Texten*. Wenn Schüler ein angefangenes Gedicht weiterschreiben oder sich einen Traum ausdenken, in dem die durchlebten Ängste einer Figur Gestalt gewinnen, dann müssen sie sich auf Gefühle und auf die literarische Bilderwelt einlassen. Der Kopflastigkeit und Entsinnlichung des Unterrichts kann so durch produktive Verfahren entgegengewirkt werden - bis hin zu meditativen Techniken, mit denen man sich in die Stimmung eines Gedichtes hineinversetzt oder sich den Schauplatz einer Szene vor dem inneren Auge vergegenwärtigt.
- Im Sinne eines integrativen Unterrichts werden durch die Produktionsaufgaben *Lesen und Schreiben miteinander verknüpft*. Damit kann einer Zersplitterung des Faches Deutsch entgegengewirkt und eine gegenseitige Befruchtung der beiden Arbeitsbereiche erreicht werden; durchs eigene Schreiben entsteht eine Vertrautheit mit literarischen Techniken, und umgekehrt bewirken die Texte, zu denen geschrieben wird, einen differenzierteren sprachlichen Ausdruck.
- Schriftliche Produktionsaufgaben halten zur *Mitarbeit aller Schüler* an, weil der Arbeitsauftrag von jedem zu lösen ist. Im Unterrichtsgespräch dagegen reduziert sich in der Regel die Teilnahme auf einen Teil der Klasse. Man kann immer wieder beobachten, daß eine eingeschobene Produktionsaufgabe auch die Beteiligung im darauffolgenden Unterrichtsgespräch erhöht, weil alle schriftlich etwas niedergelegt haben.
- Produktionsaufgaben fördern das *entdeckende Lernen*, sie entsprechen einem learning by doing. Lyrische Strukturen z.B. werden entdeckt beim Ergänzen von Gedichten, das Umschreiben in veränderter Perspektive macht auf die Leistung verschiedener Erzählformen aufmerksam.

- Durch die Produktionsaufgaben bringt der Schüler seine eigene *subjektive Sichtweise* mit ins Spiel. Was er schreibt, entspringt einer Verknüpfung von Textvorgabe und eigenem Weltverständnis. Wenn Schüler z.B. den Brief verfassen, den eine Figur an eine andere geschrieben haben könnte, so setzt dies eine Übernahme der Perspektive der Figur voraus, aber es kommt ebenso zu Projektionen eigener Erfahrungen und Auffassungen. Im Gespräch über die Plausibilität einzelner Briefe können dann der Textbezug und der eigene Standpunkt herausgearbeitet werden. Dabei interessiert eine zu Tage tretende Differenz zwischen der Welt des Textes und dem Weltverständnis der Schüler nicht nur im Hinblick auf die Frage, ob der Text richtig verstanden worden sei, sondern auch als Anlaß, die beiden Sichtweisen miteinander in Bezug zu setzen. Wenn Schüler z.B. Schlüsse zu Kafkatexten verfassen, denken sie sich in der Regel eine Auflösung der Rätselhaftigkeit, ein Happy-End oder eine dramatische Schlußwendung aus. Durch Vergleich mit der Offenheit des originalen Schlusses kann dann die Eigenart Kafkas herausgearbeitet und nach der Bedeutung oder Funktion seiner Lösung (bzw. Nicht-Lösung) gefragt werden, aber ebenso auf die Gründe für die Schülerlösungen eingegangen werden (traditionelle Erzähltexte als Vorbild, Spannungsbedürfnis, innere Abwehr gegenüber Sinnverweigerung).

Welches Gewicht den genannten lesedidaktischen Funktionen von Produktionsaufgaben zukommt, ist je nach Unterrichtsarrangement unterschiedlich. Innerhalb der produktionsorientierten Literaturdidaktik setzen auch deren Vertreter die Akzente unterschiedlich. Bei Günter Waldmann¹ steht der Einsatz der Produktionsaufgaben für die Erarbeitung poetologischer Strukturen im Vordergrund. Im Gegensatz dazu betont Gerhard Rupp² die eigene schöpferische Tätigkeit des Schülers, der sich durch seine Produktion gegenüber dem Text behauptet. Gerhard Haas³ geht es vor allem darum, den emotionalen Bezug zu Texten angesichts der Kopflastigkeit der Schule nicht verkümmern zu lassen. Für Wolfgang Menzel⁴ steht das entdeckende Lernen im Vordergrund. Die Reihe ließe sich fortsetzen - sie zeigt, welch reiches Spektrum an produktionsorientierten Ansätzen inzwischen vorhanden ist.

Fachhistorisch gesehen ist der produktionsorientierte Ansatz als eine Fortsetzung und, wenn man so will, Verabsolutierung der Rezeptionsorientierung in der Literaturdidaktik zu sehen. Die sogenannte Entdeckung des Lesers in der Literaturwissenschaft und -didaktik der 70er Jahre hatte zunächst zu einer stärkeren Beachtung der subjektiven Anteile im Verstehensprozeß geführt. Verstehen eines literarischen Textes wurde als ein Mitschaffen begriffen; im produktionsorientierten Ansatz wird dieses Mitschaffen nicht nur als mentaler Prozeß in den Unterricht einbezogen, sondern als Schreiben, als eigene schriftstellerische Tätigkeit der Schüler konkretisiert. Ältere

1 Vgl. z.B. Waldmann 1988.

2 Vgl. z.B. Rupp 1987.

3 Vgl. z.B. Haas 1984.

4 Einschlägige Unterrichtsmodelle von ihm findet man in Praxis Deutsch.

Traditionen des Schreibens zu Texten sind in den Ansatz eingegangen, z.B. der sprachspielerische Umgang, der bereits um 1970 im Rahmen der damaligen Kreativitätsdiskussion im Deutschunterricht wichtig wurde. Anknüpfungspunkte ergeben sich auch zur poetischen "Handwerkslehre", wie sie Robert Ulshöfer herausgearbeitet hatte. Als typischer Unterschied ist allerdings festzuhalten, daß es in der Handwerkslehre darum geht, bereits erkannte Strukturen anwendend im eigenen Tun umzusetzen, während im produktionsorientierten Literaturunterricht das Schreiben keineswegs der Analyse oder Erarbeitung von Strukturen folgen muß, sondern gerade dazu hinführen kann.

Neben den schriftlichen Produktionsaufgaben, auf die ich mich hier vor allem konzentriert habe und die in der Literaturdidaktik der letzten Jahre im Vordergrund standen, gewinnen derzeit auch die szenischen Formen der Auseinandersetzung mit Texten eine verstärkte Bedeutung, vor allem durch die Anregungen von Ingo Scheller⁵. Ähnlich wie bei den Produktionsaufgaben geht es darum, daß sich die Schüler in die Figuren und Situationen einfühlen, daß sie sich das Geschehen aus verschiedenen Perspektiven vergegenwärtigen und in der Spannung zwischen der Welt des Stückes und ihrer eigenen Alltagserfahrung historische Einsicht und Selbsterkenntnis gewinnen.

In seiner konsequentesten Ausprägung fordert der produktionsorientierte Ansatz einen Begriff von Schule ein, der nicht auf Lernen im engeren Sinne eingeschränkt ist. Der Schüler, der die Beschäftigung mit Texten zum Anlaß nimmt, selbst literarisch zu schreiben (oder szenisch zu spielen), erwirbt sich nicht nur eine Fähigkeit für spätere Lebenssituationen, sondern ist kulturell tätig. Er verwirklicht sich schöpferisch, Schule wird zu einem Ort des literarischen Lebens. In diesem Sinne ist der produktionsorientierte Ansatz mehr als nur eine Methode des Literaturunterrichts, er verweist auf eine Konzeption von Bildung, die dem Heranwachsenden Anregung und Raum für Selbstverwirklichung geben will. Damit ist eine Perspektive gegeben, mit der sich die Deutschdidaktik der 90er Jahre noch weiter wird beschäftigen müssen.

Die meistdiskutierte Frage in der derzeitigen Auseinandersetzung um den produktionsorientierten Ansatz ist - sowohl in den fachdidaktischen Publikationen als auch in den Gesprächen der Lehrer - diejenige nach dem Verhältnis von Analyse bzw. Interpretation auf der einen und Produktion auf der anderen Seite.⁶ Die gegenwärtige Literaturdidaktik sieht es entsprechend als eine ihrer Hauptaufgaben zu zeigen, wie im Hinblick auf unterschiedliche Zielsetzungen des Deutschunterrichts Produktionsaufgaben so eingesetzt werden können, daß weder eine reine Beliebigkeit assoziativer Äußerungen entsteht noch eine Verschulung der Kreativität der Schüler eintritt. Unzweifelhaft scheint mir, daß produktive Verfahren den Literaturunterricht nicht nur lebendiger, abwechslungsreicher und wirkungsvoller werden lassen, sondern daß sie für viele Unterrichtende und Schüler geradezu eine Befreiung von einem als fruchtlos

5 Mehrere Publikationen im Zentrum für pädagogische Berufspraxis, Universität Oldenburg, Postfach 2503, 2900 Oldenburg.

6 Vgl. z.B. Diskussion Deutsch 98 (1987) mit dem Hefttitel "Handlungsorientierung".

und verkrustet empfundenen Interpretations- und Analyseritual bedeuten. Dennoch halte ich es für bedenklich, wenn dem Ansatz ein Alleinvertretungsanspruch für zeitgemäßen Literaturunterricht zugesprochen wird. Das lesende und hörende Aufnehmen und das Gespräch über literarische Texte behalten m.E. ihren Eigenwert und sollten nicht einfach einer Orientierung an der eigenen Produktion untergeordnet werden. Deshalb spreche ich selbst auch lieber von produktiven Verfahren im Literaturunterricht als von produktionsorientiertem Literaturunterricht. Wichtig erscheint mir der Hinweis auf zwei Aspekte, die im Zuge der gegenwärtig verbreiteten Psychologie- und Selbsterfahrungseuphorie gerne übersehen werden:

- Produktive Verfahren appellieren nicht nur an das Gefühl der Leser und Schreiber, sondern lösen auch kognitive Operationen aus. Wenn ich z.B. aus einem Kurzprosatext ein Gedicht mache oder eine Montage aus romantischen Textteilen und aus Werbeslogans herstelle, dann erfordert das verstandesmäßige Einsicht und regt zugleich ein Nachdenken über die Ausgangstexte an.
- Zwar erlauben die produktiven Aufgaben den Schülern, subjektive Sichtweisen einzubringen. Dies sollte aber nicht darauf beschränkt bleiben, daß bloße Assoziationen, die häufig genug nur Widerspiegelungen stereotyper Medieneinflüsse sind, zu Papier gebracht werden. Gerade literarische Texte stellen eine Herausforderung dar, Neues in sich zu entdecken, sich mit sich selbst auseinanderzusetzen und so an der eigenen Identität zu arbeiten. Darüber hinaus sind produktive Aufgaben besonders auch dazu geeignet, das Fremdverstehen zu vertiefen, z.B. wenn eine Erzählpassage aus der Perspektive einer Figur umerzählt oder das Tagebuch einer Figur entworfen wird. Im Fremdverstehen ist die soziale Dimension des Literaturunterrichts gegeben, ohne die man weder der Literatur noch den Heranwachsenden mit ihrer Neugier auf die Welt, geschweige denn dem gesellschaftlichen Auftrag von Schule gerecht werden kann.

3. Postmoderne Literaturdidaktik

Die Diskussion um Postmoderne und Poststrukturalismus spielt seit einigen Jahren in den Geistes- und Gesellschaftswissenschaften eine hervorstechende Rolle. In der Literaturdidaktik hat die Auseinandersetzung erst angefangen.⁷ Man kann aber in den literaturdidaktischen Tendenzen der vergangenen zwanzig Jahre bereits Auswirkungen des postmodernen Bewußtseins sehen. Wenn die Mehrdeutigkeit literarischer Texte betont wird, wenn der Schüler zum spielerischen, verfremdenden, collagierenden Umgang mit Texten angehalten wird, dann entspricht dies der postmodernen und poststrukturalistischen Auffassung, daß Texte nicht auf einen einheitlichen Sinn hin zu deuten seien und daß der angemessene Umgang die Bastelei (im Sinne eines einfallsreichen Hantierens mit vorliegendem Material) sei. Postmoderne kommt, so gesehen,

7 Vgl. bes. Diskussion Deutsch 116 (1990) und Jahrbuch der Deutschdidaktik 1989/90, hrsg. v. G. Rupp und H. Müller-Michaels. Tübingen: Narr 1991.

in der Rezeptions- und Produktionsorientierung der Literaturdidaktik zum Ausdruck. Es liegt nahe, in einer sich programmatisch als postmodern begreifenden Didaktik die Gefahr der Beliebigkeit, des "anything goes" zu sehen. Postmodernes Denken kann zur Verantwortungslosigkeit gegenüber der Sache und der Gesellschaft bzw. dem Menschen verführen - wo es keine verbindliche Sinnorientierung mehr gibt, kann jeder tun und lassen, was er will, so wäre die leichtfertige Konsequenz, die man ziehen könnte. Aber es wäre eine Trivialisierung des postmodernen Denkens; daß es in seinem Horizont durchaus differenziertere und zukunftsweisende Fragestellungen gibt, zeige ich an drei Aspekten, die m.E. für die Literaturdidaktik besonders wichtig sind:

1. Im Gegensatz zur Rezeptionsästhetik, die den Leser in den Mittelpunkt ihres Interesses rückt, eröffnet der Poststrukturalismus durch seinen Diskursbegriff einen neuen Blick auf die Bedeutungszusammenhänge in einem Text. Ein literarischer Text, so ließe sich vereinfacht sagen, ist als ein Ort zu sehen, in dem sich *verschiedene Diskurse*, d.h. eingespielte Muster von Aussagen, begegnen. Ein Märchen der Brüder Grimm kann z.B. verstanden werden als ein Text, in dem sich eine aufklärerisch-entmythologisierende Weltsicht (man denke an den Optimismus des Märchens) mit romantischer Kindheitsauffassung (das Kind als unverdorbenes Wesen, dem die Tiere zu Hilfe kommen), biedermeierlicher Häuslichkeitvorstellung (man vergleiche, wie die Geißmutter dargestellt ist) und weiteren Einflüssen kreuzt (die Begriffe "Weltsicht", "Auffassung", "Vorstellung", "Einfluß" müßten, streng poststrukturalistisch gesprochen, eigentlich durch "Diskurs" ersetzt werden). Das Märchen, wie es die Brüder Grimm niedergeschrieben haben, wird also nicht als etwas Einheitliches, in sich Geschlossenes verstanden (so sehr ihm dieser Schein zugesprochen worden ist), sondern als Zusammentreffen unterschiedlicher, durchaus widersprüchlicher Diskurse. Statt daß, wie in traditioneller Werkinterpretation, die Einheitlichkeit eines Textes auf allen Ebenen durch die Interpretation aufgezeigt wird, dekonstruiert man die Einheit, zeigt auf, welche verschiedenen Sinnorientierungen in einem Text zusammenkommen, wie sie sich aneinander reiben und eine abschließende Sinndeutung verhindern.

Dieses dekonstruierende Prinzip kann, so irritierend es zunächst angesichts einer auf Textsinn und Autorintention abzielenden Unterrichtspraxis wirken mag, m.E. didaktisch fruchtbar gemacht werden und von einem Dilemma befreien, in das die rezeptionsästhetische Literaturdidaktik geführt hat. Diese hat nie so recht das Problem lösen können, wie denn die vielen möglichen Deutungsvarianten eines Textes aufeinander zu beziehen sind, d.h. ob eine Synthese überhaupt möglich ist oder ob einfach davon ausgegangen werden muß, daß innerhalb eines gewissen Spielraums mehrere Deutungen nebeneinander zuzulassen sind. Im Rahmen des Poststrukturalismus stellt sich mir als Lehrer die Alternative gar nicht in dieser Weise, weil ich von vornherein davon ausgehe, daß im Text verschiedene, u.U. durchaus konkurrierende Sinndimensionen aufeinanderstoßen. Das Feststellen von

Widersprüchen, Ambiguitäten, Brüchen im Text ist weder ein Zeichen, daß ich die Interpretation verfehlt habe, noch Beleg für mindere Qualität des Textes - in der Tat ist ja ein "Faust" wesentlich widersprüchlicher als ein Unterhaltungsstück für die Volksbühne. Ich kann also gezielt verschiedene Sinndimensionen herausarbeiten und stehe nicht unter dem Zwang, sie miteinander versöhnen zu müssen. Dabei herrscht nicht subjektive Willkür, sondern es geht um das Bemühen, die im Text aufzufindenden Diskurse aufzuzeigen; ich brauche nicht die Frage zu entscheiden, ob Büchners "Dantons Tod" Ausdruck revolutionärer Überzeugung oder nihilistischer Verzweiflung ist, sondern ich kann zeigen, daß beides im Stück enthalten ist und aufeinanderstößt. Im Sinne des Poststrukturalismus ist es übrigens kaum möglich, abschließend alle Diskurse aufzuzeigen, die in ein Werk eingeschrieben sind. Jeder Anspruch auf Vollständigkeit wäre unsinnig, und es ist durchaus legitim, im Unterricht diejenigen Diskurse oder Sinndimensionen herauszuarbeiten, die dem Interessenshorizont der Schüler zugänglich sind. Deshalb ist der poststrukturalistische Zugang keineswegs nur für den Gymnasialunterricht bedeutsam, er kann gerade auch (ohne daß ihn die Schüler theoretisch reflektieren) in den anderen Schulformen und Klassenstufen leitend sein. Ob der Fabel vom Löwen und der Maus entnommen wird, daß auch der Stärkere auf den Schwächeren angewiesen ist, oder, daß keiner zu schwach ist, ein Helfer zu sein, brauche ich nicht zu entscheiden, weil beide Deutungen mit dieser Fabel in Verbindung gebracht worden sind; wenn Kinder überlegen, was einerseits der Löwe und andererseits die Maus aus dem Vorfall gelernt haben mögen, dann realisieren sie auf kindgemäße Weise zwei Deutungsrichtungen.

2. In der poststrukturalistischen Literaturwissenschaft ist der Begriff der *Intertextualität* wichtig geworden; Texte sind im Rahmen dieser Vorstellung weder Aussage über außertextliche Welt noch deren Abbild, sondern beziehen sich in erster Linie auf andere Texte. Ein literarisches Werk steht nicht als autonomes Gebilde für sich selbst da, sondern ist Teil eines übergreifenden Textzusammenhangs. Ich kann es deshalb auch nur im Bezug auf diesen Zusammenhang verstehen. Die Betonung der Intertextualität in der Literaturwissenschaft hat in der Didaktik zu einer stärkeren Berücksichtigung von Textsequenzen geführt. Ganz neu ist das Verfahren im Unterricht nicht; wenn man z.B., um ein in den 70er Jahren bereits beliebtes Unterrichtsmodell aufzugreifen, Brechts "Heilige Johanna der Schlachthöfe" mit Schillers "Jungfrau von Orléans" vergleicht, dann arbeitet man intertextuelle Bezüge heraus. Das unterrichtspraktische Problem besteht darin, daß die Arbeit an der Intertextualität anspruchsvoll ist; Textkenntnisse, die nötig sind, um bei der Einzelwerkbehandlung die Intertextualität aufzeigen zu können, sind bei Schülern kaum vorhanden. Textsequenzen schrecken leicht durch die Fülle des zu bearbeitenden Materials ab, es sei denn, man stützt sich auf Textausschnitte. Am besten eignet sich das Verfahren für Gedichtsequenzen (dazu der Beitrag von Karlheinz Fingerhut in diesem Band). Im Gegensatz zum traditionellen Gedicht-

vergleich, bei dem ich (z.B. motivgleiche) Texte aus verschiedenen Epochen als Ausprägungen unterschiedlicher Auffassungen interpretiere, verstehe ich im Rahmen intertextueller Überlegungen die späteren Texte als Antwort, Weiterführung oder Infragestellung der früheren Texte. Statt nur zu untersuchen, durch welche epochencharakteristischen Merkmale sich ein expressionistisches von einem Gedicht der neuen Sachlichkeit unterscheidet, frage ich z.B., was am früheren Gedicht durch das spätere in ein kritisches Licht gerückt wird. Wenn es gelingt, an ergiebigen Beispielen auf diese Weise zu arbeiten, dann kann die Arbeit mit Textsequenzen spannend werden, weil literarische Texte als Teil eines Dialoges unter Texten verstanden werden, eines Dialoges, in den sich nun die Schüler mit ihrem Weltverständnis einschalten können. Ein solches Vorgehen bedarf allerdings einer sorgfältigen Auswahl von Texten; für die Gestaltung von Lesebüchern ist hier eine schwierige und interessante Aufgabe gestellt.

3. Postmodernes Denken erträgt ein *parodistisches, ironisches Verhältnis zum Text*. Während die traditionelle Interpretation darauf abzielt, einen Text in seiner Differenziertheit und Tiefe dem Rezipienten zum Erlebnis werden zu lassen, und es entsprechend als ein Mißlingen des Unterrichts erscheinen muß, wenn sich die Schüler über einen Text und seinen Stil lustig machen, ist im Sinne der Postmoderne gerade im distanzierenden, spielerischen, karnevalistischen (ein Lieblingswort des Poststrukturalismus) Umgang mit den Texten eine angemessene Begegnungsform gegeben. Das mag den Zielsetzungen von Schule widersprechen: Wird damit nicht jeder Anspruch auf Verbindlichkeit aufgegeben? Als Antwort auf eine solche Frage wäre m.E. in erster Linie auf die Denk- und Verhaltensweisen der Heranwachsenden heute zu verweisen. Ihre Sprache ist voll von Distanzierungen, von Ironie, von Parodie (etwa der Werbesprache u.ä.), sie haben sich in der reizüberfluteten, mediengeprägten Umwelt eine Verarbeitungsweise von Eindrücken angeeignet, die sich wesentlich unterscheidet vom Empfinden, Denken und Verarbeiten früherer Generationen. Sie nehmen, was ihnen begegnet, sozusagen als Spielmaterial; das hilft ihnen, davon nicht erdrückt zu werden. Im spielerischen Umgang beweist sich das Subjekt als Spielmeister, der nicht Opfer der Reizeinflüsse ist, sondern dem eine unendliche Palette von Mitteln zur Verfügung steht. Was die postmoderne Philosophie als Theorie ausarbeitet, findet sich so in den Erfahrungs- und Verarbeitungsweisen unserer Heranwachsenden unmittelbar wieder. Es ist sinnvoll, wenn der Literaturunterricht da ansetzt. Das bedeutet nicht, daß Ernsthaftigkeit ausgeschlossen wäre. Sie ist im spielerischen, distanzierenden Umgang durchaus immer wieder mitenthaltend. Man beobachte z.B., wie Jugendliche oft gerade dann, wenn sie besonders betroffen sind, mit einer flapsigen Bemerkung reagieren (z.B. wenn sie über das Verliebtsein reden): weil sie die Worte, die ihnen zur Verfügung stehen, als abgegriffen empfinden, weil ihnen ernsthafte Sprache nur als Klischee zur Hand ist, bewahren sich die Jugendlichen durch die sprachliche Abwehr den Raum für die empfundene Authentizität des

Gefühls. Ein postmoderner Literaturunterricht, der von den Schülern weder pure Identifikation mit der Botschaft von Texten noch bloß kritisches Analysieren erwartet, sondern im spielerisch-distanzierenden Umgang ein Wechselspiel von Identifikation und Distanzierung eröffnet, könnte sich so als besonders zeit- und schülergemäß herausstellen. Ob eine solche Perspektive tragfähig ist, wird die weitere literaturdidaktische Diskussion zeigen müssen.

4. Das Gespräch über literarische Texte

In den 70er Jahren, als die Lernzieltheorie die didaktische Planung bestimmte, ist das eng geführte fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch zum vorherrschenden methodischen Prinzip des Literaturunterrichts geworden: Durch gezieltes Fragen wurden die Schüler zu den Einsichten geführt, die in der Lernzielbestimmung festgelegt und in Feinzielen operationalisiert worden waren. Die wichtigen didaktischen Strömungen der 80er Jahren, z.B. der produktionsorientierte Ansatz, sind als Gegenreaktion gegen die Dominanz des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs entwickelt worden. Statt die Entfaltung eines vertieften Verstehens der Texte zu bewirken, so die Kritik, habe das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch allzu oft die Schüler dazu geführt, ihre Aufmerksamkeit nur noch darauf zu richten, was der Lehrer wohl hören möchte.

Noch heute dominiert, wenn auch nicht mehr so konsequent, in der Praxis die fragend-entwickelnde Form des Literaturunterrichts, im Gegensatz zur Literaturdidaktik, die sich auf die Diskussion des produktionsorientierten Ansatzes in seinen verschiedenen Varianten konzentriert hat, und zwar so sehr, daß es kaum Untersuchungen zum Gespräch gibt. Ein erneutes Interesse dafür ist erst in jüngster Zeit ansatzweise wieder festzustellen. Ausgangspunkt entsprechender Untersuchungen ist die Überlegung, daß das gelenkte, fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch keineswegs die einzige Gesprächsform im Unterricht ist und daß zu prüfen ist, ob es dem Gegenstand Literatur überhaupt angemessen ist. Ausgehend von der Tatsache, daß literarische Texte einen Deutungsspielraum eröffnen, daß sie die Vorstellungskraft des Rezipienten in Anspruch nehmen und ihn zum Mitdenken anregen, daß sie zudem zur Übernahme fremder Perspektiven anhalten, muß eine Gesprächsform daran gemessen werden, ob sie eben diese Wirkungen zur Entfaltung bringt. Die institutionellen Bedingungen von Schule erschweren es, im Gespräch diesen Ansprüchen gerecht zu werden. Denn Unterrichtskommunikation ist, wie in linguistischen Untersuchungen herausgearbeitet worden ist, dadurch gekennzeichnet, daß Äußerungen validiert (bewertet) werden, z.B. durch ein "ja" des Lehrers oder durch ein "mhm" oder auch nur durch eine Kopfbewegung. Schüler lesen an den unscheinbarsten Bewertungssignalen ab, ob eine Äußerung in den Unterrichtsablauf paßt oder nicht. Es erscheint fraglich, ob eine Kommunikation, die ständig von Validierung begleitet ist, dazu geeignet ist, die Vorstellungsfähigkeit der Schüler anzuregen, das Durchspielen

verschiedener Deutungsansätze zu ermöglichen und ein Interesse an den Deutungsversuchen der Beteiligten zu fördern. In der gegenwärtigen literaturdidaktischen Diskussion werden deshalb zwei Typen einer anderen Gesprächsform für den Literaturunterricht diskutiert (indem ich von Typen des Gesprächs spreche, bringe ich auch zum Ausdruck, daß ich typisiere; in der Unterrichtspraxis treten die drei Typen, der fragend-entwickelnde und die im folgenden charakterisierten, in jeweils unterschiedlicher Mischung auf):

1. Die radikalere Position⁸ plädiert für eine Gesprächsform, bei der die Bewertungsreaktionen des Unterrichtenden wegfallen; die Schüler haben die Möglichkeit, frei von einer ergebnisorientierten Lenkung ihre Deutungsansätze zu entfalten und mit den Mitschülern zu diskutieren. Die Funktion des Lehrers beschränkt sich weitgehend darauf, auf die Einhaltung vereinbarter Gesprächsregeln zu achten. Man könnte diese Gesprächsform in der Tradition des freien Unterrichtsgesprächs, wie es von der Reformpädagogik vertreten worden ist, sehen. Ziel ist nicht nur, ein vertieftes Verstehen und eine persönliche Auseinandersetzung zu erreichen, sondern zugleich, eine Gesprächsform einzuüben und zu praktizieren, die als solche ihren Wert im kulturellen Leben hat. Damit wird Bezug genommen auf außerschulische Formen des literarischen Gesprächs und vorausgesetzt, daß Literatur ihre gesellschaftliche Bedeutung nur entfalten kann, wenn es in der Gesellschaft selbst eine literarische Gesprächskultur gibt. Schule hätte auf sie hinführen. Ein solcher Umgang mit Literatur entspricht einer Konzeption von Schule, in der einzelne Methoden nicht das Mittel sind, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen, sondern in der die praktizierten Umgangsformen ihren Sinn in sich selbst haben. In welchem Verhältnis die literarischen Gespräche zu den wohl nach wie vor notwendigen lehrgangsmäßigen Unterrichtsformen stehen sollen, ist eine noch kontrovers diskutierte Frage.
2. Eine gemäßigte Position⁹ sucht nach offeneren Formen der Impulsgebung im Unterrichtsgespräch. Man kann diese Richtung am besten damit charakterisieren, daß man leitende Maximen nennt:
 - Fragen und Impulse sollen sich auf Aspekte beziehen, die den Schülern als ein Problem einsichtig sind. Das ist z.B. dann der Fall, wenn zwei Schüler unterschiedliche Ansichten äußern und nun erörtert wird, welche Argumente für welche Auffassung sprechen. Ebenso ist es eine einleuchtendere Problemstellung für Schüler, wenn sie bei einer überraschenden Handlungsweise einer literarischen Figur deren Motive ergründen, als wenn sie die Charaktermerkmale einer Figur aufzählen sollen.
 - Fragen, die der Lehrer stellt, sollten, wenn irgend möglich, auch für ihn selbst Fragecharakter haben. Wenn er nur hören will, was er schon weiß, pervertiert das Gespräch zum Abfragen oder zum Ratespiel der Schüler. Wenn aber der

8 Vgl. z.B. *Wieler* 1989.

9 Vgl. z.B. *Hölsken* 1987 und *Spinner* 1987.

Lehrer an der Art und Weise, wie die Schüler eine Frage lösen, interessiert ist, dann können sie sich als Kommunikationspartner ernstgenommen fühlen und veranlaßt sehen, an den eigenen Deutungsansätzen zu arbeiten und nicht nur eine vorgeplante Interpretation nachzuvollziehen.

In der gemäßigten Position wird, so könnte man zusammenfassend sagen, eine Gesprächsform angestrebt, die zwar durchaus gelenkt ist, bei der aber nicht auf jede Schüleräußerung eine Bewertungsreaktion des Lehrers folgt.

Sowohl für die radikalere wie für die gemäßigte Position gilt, daß das Gespräch über Literatur im Unterricht nicht nur literarischen Zielen dient, sondern auch eine humane Form des menschlichen Miteinanders erfahrbar macht und einübt. Die Schüler lernen, eigene Sinndeutungen zu artikulieren, also ihr Empfinden und Denken zur Diskussion zu stellen, aber ebenso lernen sie, die Auffassungen anderer nachzuvollziehen und zu befragen. Diese Zielsetzung der Gesprächserziehung entspricht insofern der gesellschaftlichen Funktion von Literatur, als diese ihrerseits den Leser zu einem Wechselspiel von Identifikation und Fremdverstehen einlädt.

Fast könnte ich sagen, ich sei damit am Ende meiner Ausführungen wieder bei der "Iphigenie" angekommen, bei der klassischen "reinen Menschlichkeit". Aber es geht nicht nur um die Humanität der "Iphigenie", die Goethe einmal "verteufelt" genannt hat, sondern ebenso um den Schüler, der Iphigenies Handeln als "Mord" bezeichnet hat und damit das Recht einklagt, seine eigene Wertung dem Stück entgegenzusetzen. Es geht um einen Literaturunterricht, der eben solche Auseinandersetzung als eine Chance begreift - nicht nur um des Schülers, sondern auch um des literarischen Textes willen, der nur so lebendig bleibt, und um einer Gesellschaft willen, die auf selbstverantwortliche Mitglieder angewiesen ist.

Literaturverzeichnis

- Haas, G.*: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht in der Sekundarstufe I. Hannover 1984.
- Hölsken, H.-G.*: Der Text als Problem. Kognitive Textverarbeitung im Literaturunterricht. In: *Willenberg, H.* (Hg.): Zur Psychologie des Literaturunterrichts. Frankfurt/M. 1987, 62-87.
- Ivo, H.*: Die politische Dimension des Deutschunterrichts. Zum Beispiel: Goethes "Iphigenie". In: Zur politischen Dimension des Deutschunterrichts. Sonderband der Zeitschrift Diskussion Deutsch. Frankfurt/M. 1973, 5-36.
- Rupp, G.*: Kulturelles Handeln mit Texten. Paderborn 1987.
- Spinner, K. H.*: Zur Rolle des Lehrers im Unterrichtsgespräch. In: *Willenberg, H.* (Hg.): Zur Psychologie des Literaturunterrichts. Frankfurt/M. 1987, 186-188.
- Waldmann, G.*: Produktiver Umgang mit Lyrik. Baltmannsweiler 1988.
- Wieler, P.*: Sprachliches Handeln im Literaturunterricht als didaktisches Problem. Bern 1989.